

Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer

Zur materialen Rationalität pädagogischer Ordnungen.

Die Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen mit der Objektiven Hermeneutik

Towards the material rationality of pedagogical orders.

The reconstruction of pedagogic relations across generations with objective hermeneutics

Zusammenfassung:

Der Beitrag greift das Problem der Voreingenommenheit empirisch begründeter Theoriebildung auf. Anhand eines konkreten Forschungsprojektes zu pädagogischen Generationsbeziehungen in Familie und Schule wird zunächst nach dem Stellenwert theoretisch begründeter Heuristiken gefragt. Aber auch die Auseinandersetzung mit der Forschungsmethode und deren Vorannahmen muss in diesem Zusammenhang diskutiert werden. So fragt der Artikel in einem zweiten Schritt nach dem Potenzial und den Schwachstellen der Methode der Objektiven Hermeneutik bei der fallfundierte Bestimmung pädagogischer Beziehungen und pädagogischer Ordnungen. Am Beispiel einer Lehrer-Schüler-Interaktion werden theoretische, gegenstandsbezogene und methodologische Vorannahmen reflektiert und die Möglichkeiten einer unvoreingenommenen empirischen Bestimmung pädagogischer Beziehungen ausgelotet.

Schlagworte: Pädagogische Generationsbeziehungen, Pädagogische Ordnung, Objektive Hermeneutik, Heuristik, Theoriebildung

Abstract:

This contribution goes into the bias problem of empirical grounded theory construction. Firstly the value of theoretical grounded heuristics is lined out against the background of a concrete research project on pedagogical generation relations in family and school. Then methodological implications and biases have to be discussed. Therefore the article inquires the possibilities and boundaries of objective hermeneutics as a method to identify pedagogic relations and orders. On the basis of a teacher-pupil-interaction the theoretical and methodological presuppositions are reflected and the possibilities of an open minded empirical investigation of pedagogic relations are discussed.

Keywords: pedagogical relations, pedagogical order, objective hermeneutics, heuristic, theory construction

1. Einleitung

Das Vorhaben einer empirisch fundierten theoretischen Bestimmung pädagogischer Ordnungen ist mit einer doppelten Schwierigkeit konfrontiert. Auf der einen Seite muss es sich von normativen Implikationen des pädagogischen Denkens befreien, die in einem wertenden Bezug immer von Idealkonstruktionen einer gelungenen und wünschenswerten pädagogischen Praxis ausgehen. Auf der anderen Seite ist selbst unter dem Postulat der Nicht-Normativität jede Empirie auf sozialtheoretische, gegenstandsbezogene und methodologische Voreinstellungen angewiesen, die dazu beitragen können, dass man empirisch (nur) das bestimmt, was theoretisch vorab vorausgesetzt wurde. Diese doppelte Problemstellung spricht ein Schlüsselthema der empirisch fundierten Theoriebildung an: Es geht um die Frage der Voreingenommenheit bzw. Unvoreingenommenheit der Forschung im Verhältnis zu einem vorgängig erschlossenen Gegenstand. Wir zielen in diesem Beitrag darauf, dieses Problem in der Metapher vom „Setzen und Finden“ zuzuspitzen, also danach zu fragen, welche Voreingenommenheiten zu Beginn der Forschung *gesetzt* werden und welche Möglichkeitsräume des *Findens* vor diesem Hintergrund entstehen. Als Beispiel gehen wir auf eine originär erziehungswissenschaftliche Fragestellung ein und betrachten die pädagogische Ordnung schulischer Generationsbeziehungen. Dazu benötigen wir einen theoretisch-heuristischen Rahmen, den wir in der Spannung von Setzen und Finden diskutieren. Dabei ist das Hauptaugenmerk dieses Beitrags gleichwohl auf die Diskussion des methodologischen Umgangs mit dem Problem von Setzen und Finden gerichtet und die theoretischen Ausführungen werden lediglich in ihrer Reichweite als Teil dieses methodologischen Umgangs angeführt.

Somit entfalten wir bei der Frage, in welchem Verhältnis Setzen und Finden in der theoretischen Rahmung stehen, keine vollständige Heuristik pädagogischer Generationsbeziehungen, sondern diskutieren heuristisch-theoretische Schlaglichter nur, insofern sie das Problem des Setzens und Findens berühren (2.). Im zweiten Abschnitt gehen wir auf die Frage ein, welche Setzungen die Auswahl einer bestimmten Methodologie und Methode bedingen. Dies schildern wir am Beispiel der Objektiven Hermeneutik und diskutieren dabei auch, inwieweit hier die Relation von Setzen und Finden überwunden werden kann (3.). Im dritten Abschnitt rekonstruieren wir eine pädagogische Generationsbeziehung exemplarisch mit der Objektiven Hermeneutik (4.). Abschließend beantworten wir die Frage, welche Möglichkeiten der empirisch begründeten Theoriebildung es mit der Objektiven Hermeneutik hinsichtlich der doppelten Problemstellung der Forderung nach Nicht-Normativität einerseits sowie der durch sozialtheoretische, gegenstandsbezogene und methodologische Bezüge erfolgenden Vorannahmen andererseits gibt (5.).

2. Setzen und Finden als heuristisches Ausgangsproblem

Das Doppelproblem, das nun mehrfach angesprochen und in der Metapher vom „Setzen und Finden“ eingeführt wurde, stellt sich bereits zu Beginn eines Forschungsprozesses mit der Fragestellung und der Gegenstandsbestimmung. Wenn wir beispielsweise danach fragen, wie in Generationsbeziehungen pädagogische Ordnungen begründet sind, so setzen wir die Frage nach der empirischen Rekonstruierbarkeit pädagogischer Ordnung ins Verhältnis zu einem Schlüsselthema der Pädagogik seit Schleiermacher. Seine Frage aus dem Jahr 1826 – „Was will denn die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher 1959) – setzt zunächst auf eine „Ein-Weg-Vermittlung“ und bestimmt die Generationsdifferenz als Voraussetzung zur Konstituierung pädagogischer Beziehungen. Freilich soll die Fokussierung auf Generationsdifferenz in diesem Zusammenhang als Hinweis auf eine mögliche Strukturlogik und damit als Idealtypus pädagogischer Beziehungen nicht in Abrede gestellt werden. Jedoch deutet sich in der Fixierung der Generationsdifferenz als einzig möglicher pädagogischer Beziehung eine tendenziell normative Festschreibung an. Dies kommt insbesondere dort zum Ausdruck, wo unter heutigen pluralisierten Lebensbedingungen das Verschwinden der Generationsdifferenz problematisiert wird (vgl. Böhnisch 1998). In derartigen theoretischen Problematisierungen sind zunächst noch keine empirischen Erkenntnisse abgetragen und mögliche Ambivalenzen (z.B. zwischen Tradition und Innovation, Bindung und Freisetzung, vgl. Lüscher/Liegle 2003) werden nicht berücksichtigt. Dem normativen Schleiermacher'schen Modell einer Ein-Weg-Vermittlung wird vielmehr ein komplementäres Modell zur Seite gestellt, das jedoch – ebenfalls vereinseitigend – die normative Annahme der Gefährdung der jüngeren Generation durch die Abwesenheit von Generationsdifferenz zugrunde legt.

Die Frage, ob denn in Generationsbeziehungen pädagogische Ordnungen zu finden seien, versucht indes, das Thema weniger in der komplementären Entgegensetzung zu Schleiermacher zu bearbeiten, als vielmehr nach der Erziehungswirklichkeit als empirischer Tatsache zu schauen. Dazu bedarf es gleichwohl einiger Setzungen im Sinne von theoretischen Vorannahmen, die den Gegenstand zwar fixieren und spezifizieren, ihn aber nicht derart einengen, dass das Finden im Sinne einer Gewinnung neuer Erkenntnisse aus empirischem Material verunmöglicht wird.

Mit Bezug auf das hier exemplarisch behandelte Thema pädagogischer Generationsbeziehungen setzen wir eine strukturtheoretische Gegenstandsbestimmung heuristisch an den Anfang, indem wir zwischen Alt und Jung unterscheiden – wobei Alt und Jung nicht biologistisch gemeint ist, sondern sich auf die erfahrungsbezogene Differenz der jeweils historisch spezifischen Sozialisations- und Bildungsgeschichte bezieht (vgl. dazu den Begriff der Kulturdifferenz bei Wimmer 1998). Und wenn Ansätze, die die Generationsdifferenz für das Gelingen pädagogischer Beziehungen zentral setzen, hier aufgrund des normativen Gehalts, den sie implizieren, kritisiert werden, so sind denn auch Ansätze aufzuarbeiten, die etwa der Konzeption einer „Ein-Weg-Vermittlung“ (Schleiermacher) die Annahme einer „rückwirkenden Tendenz“ der jüngeren auf die ältere Generation entgegensetzen, wie das zum Beispiel Karl Mannheim (1928) getan hat.

So ergibt sich für die Analyse pädagogisch generationaler Ordnungen unter der Voraussetzung der Abgrenzung von normativen und vereinseitigenden Setzungen eine Orientierung – auch das ist eine Setzung – an der *ambivalenten Struktur(-logik)* pädagogisch generationaler Ordnungen. Die ambivalente Struktur von Generationsbeziehungen beschreiben etwa Lüscher und Liegle (2003) zwischen Konvergenz und Divergenz sowie zwischen Reproduktion und Innovation. Wird „das Pädagogische“ der Generationsbeziehungen in den Blick genommen, so drehen sich die Fragen um Erziehung und Bildung also um die sozialen Beziehungen, in die Vermittlungsprozesse eingebettet sind. Hier lassen sich die Ambivalenzen zu Handlungsantinomien ausdifferenzieren (vgl. Helsper u.a. 2009) und wiederum via Heuristik wie folgt schematisierend fassen.

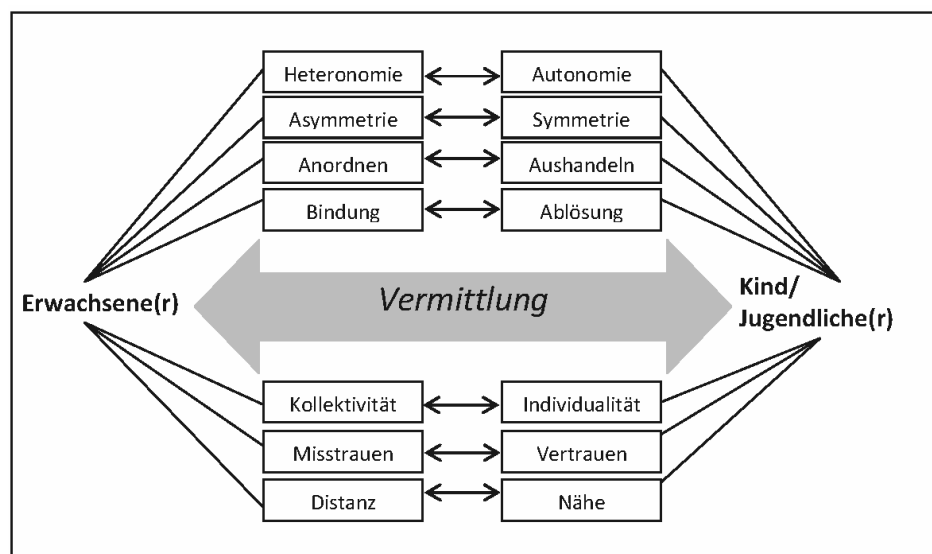


Abb. 1: Heuristisches Schema pädagogisch generationaler Ordnungen

Eine solche Heuristik, die hier selbstverständlich nur in einer verknappten Fassung vorgelegt werden kann, muss zusätzlich spezifiziert werden, da in einer funktional differenzierten Gesellschaft davon ausgegangen werden muss, dass es unterschiedliche Arten von Generationsbeziehungen gibt – solche die mehr und solche die weniger rollenförmig organisiert sind. Prototypisch dafür sind Familie und Schule zu sehen, denn während in der Familie „ein persönliches Verhältnis, ein Verhältnis der Empfindung, der Liebe, des natürlichen Glaubens und Zutrauens“ (Hegel 1968, S. 55) herrscht, vermittelt die Schule als eine Art „Mittel-Sphäre“ den Weltbezug, da „hier [...] die Sache [gilt], nicht die Empfindung und die besondere Person“ (ebd.). Ähnlich komplementär konzipiert später Talcott Parsons (1981) das Verhältnis von Familie und Schule, was wiederum im strukturtheoretischen Ansatz von Ulrich Oevermann (2001a) aufgenommen wird.

Die hier vorgenommenen theoretischen Einbettungen drehen sich schließlich um zwei zentrale Achsen: die Differenzierung von Alt und Jung und die antinomische Strukturiertheit der Beziehungen von Alt und Jung zueinander, von de-

nen wir annehmen, dass es sich um Beziehungen handelt, deren Kerngeschäft ein Pädagogisches ist: also in Vermittlung-Aneignung, Sorge-Umsorgt werden usw. besteht. Wir sprechen hier von einem heuristischen Modell, das Setzungen enthält, indem es begründet bestimmte Theorieaspekte zentral setzt, andere (wie die Struktur der Ein-weg-vermittlung oder die Annahme des Bedeutungsverlusts der älteren für die jüngere Generation) dagegen in den Hintergrund stellt. Die Begründung generiert sich dabei durch die Forschungsfrage danach, welche pädagogischen Ordnungen sich in Generationsbeziehungen finden lassen. Gleichwohl ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die Generierung eines heuristischen Modells zu den ersten Schritten des Findens gehört – mit anderen Worten: Hier ist bereits Theorie generiert worden, mit der sich auf der Grundlage der Empirie auseinandergesetzt werden soll. Die theoretisch gesetzten und gefundenen Vorannahmen liefern uns in diesem Zusammenhang die notwendigen Begriffe, um diese Beziehungen zu beschreiben, sie nehmen jedoch nicht die konkrete Struktur der Vermittlungsbeziehungen vorweg – auch wenn wir mit den theoretischen Hinweisen auf die strukturelle Unterschiedlichkeit von Familie und Schule idealtypische Annahmen der Ausgestaltung von pädagogischen Generationsbeziehungen präsupponiert haben. Kann das eine vorzeitige Schließung für das Finden implizieren? Ja und nein, denn unter der Bedingung der Reflexion des Stellenwertes dieser Setzungen als Heuristik kann die Fragestellung und Gegenstandsbestimmung schließlich so offen gehalten werden, dass die idealtypisch skizzierten Beziehungskonstellationen um weitere, alternative oder gegenteilige Muster ergänzt oder gegebenenfalls sogar ersetzt werden können. In diesem Argument folgen wir Webers Ausführungen zur Methode der verstehenden Soziologie, nach denen die Konstruktion von Idealtypen „natürlich nicht als ein rationalistisches Vorurteil [...], sondern nur als methodisches Mittel“ gedeutet werden darf (Weber 1972, S. 3).

Abschließend bleiben letzte Fragen zu stellen und im Sinne der Heuristik zu beantworten: *Was ist pädagogisch an generationalen Ordnungen und können familiäre Beziehungen mit dem gleichen Recht wie schulische beanspruchen, als „pädagogisch“ zu gelten?* Hier ist nun sehr knapp darauf zu verweisen, dass sich Erziehung und Bildung – wie bereits mit Bezug auf Mannheim angedeutet wurde – in pädagogischen Beziehungsgefügen vollziehen, die durch historisch spezifische generationale Ordnungen strukturiert sein *können*. Analytisch ist dabei die Betrachtung des Pädagogischen eine Betrachtung der Möglichkeit, pädagogisch zu handeln, also Handlungen zu erschließen, in denen es um Erziehung und Bildung, Vermittlung und Aneignung gehen *kann*. Ob dann vermittelnde Absichten angenommen werden, wie sie verhandelt werden und welche Beziehungskonstellationen sich darin zwischen Alt und Jung offenbaren, dies ist erst über die methodisch kontrollierte Rekonstruktion zu beantworten.

3. Zur Objektiven Hermeneutik als empirischer Zugang zu pädagogischen Ordnungen – methodologische Bestimmungen zum Setzen und Finden

Vor dem Hintergrund der Überlegungen zur Notwendigkeit einer thematisch-heuristischen Gegenstandsbestimmung zur Spezifizierung der Fragestellung findet sich nun im Vorhaben einer empirischen Analyse eine weitere Zuspitzung des Grundproblems vom Setzen und Finden, weil mit der Entscheidung für einen Forschungszugriff immer auch weitere sozialtheoretische und methodische Engführungen vorgenommen werden. Für die Objektive Hermeneutik stoßen wir auf eine erste solche Setzung in der Annahme der prinzipiellen *Sinnstrukturiertheit* und *Sequenzialität* der sozialen Realität (Oevermann 1981, 1983, 1986, 1996a/b). Damit sind grundlegende Vorannahmen verbunden, die den empirischen Zugriff in spezifischer Weise einschränken, die zugleich aber diesen empirischen Zugriff dadurch überhaupt erst sinnvoll und möglich machen. Die prinzipielle Annahme der sequenziellen Sinnstrukturiertheit setzt nämlich voraus, dass Phänomenbereiche der sozialen Welt nicht einfach als Produkte des Zufalls, der biologischen Instinktsteuerung oder einer (göttlichen) Determiniertheit gefasst werden können, sondern immer Ergebnis eines historischen Bildungsprozesses sind, der sich in einer individuierten Fallstruktur manifestiert (Oevermann u.a. 1979, S. 394). Diese Fallstruktur wird dabei in der Abgrenzung vom so genannten „intentionalistischen Vorurteil“ als objektive bzw. latente Sinnstruktur verstanden und gerade nicht als Ausdruck einer Handlungssteuerung durch die Absicht der involvierten Akteure (ebd., S. 359). Entgegen der Annahme einer intentional bewussten Handlungssteuerung geht die Objektive Hermeneutik von einer objektiven sich material in individuierten Fallstrukturen ausformenden Rationalität aus. *Materiale Rationalität* und *objektive Sinnstrukturiertheit* beziehen sich also auf „eine Ebene der Realität eigener Art“, die vom subjektiv intentionalen Sinn unterschieden werden muss und die in der Alltagspraxis durch die handelnden Subjekte eher schwach und intuitiv realisiert wird (ebd., S. 381). Nur wenn Phänomenbereiche der sozialen Welt in diesem Sinne als (objektive) individuierte Fallstrukturen betrachtet werden, macht es Sinn, diese Fallstrukturiertheit empirisch aufzuschließen.

Humane Handlungen bzw. eine humane Handlungspraxis – zu denen hier per se pädagogisches Handeln bzw. eine pädagogische Ordnung als zugehörig gesetzt wird – stellen in der Methodologie der Objektiven Hermeneutik demnach rekonstruierbare Sinngebilde dar. Diese Sinngebilde werden unabhängig von der jeweils konkreten Situierung auf verschiedenen Aggregierungsebenen (kollektiv oder individuell) als „Lebenspraxis“ verstanden (z.B. Oevermann 1981, S. 33, 1995, S. 37). Als *Lebenspraxis* sind soziale Gebilde prinzipiell zur Ausprägung ihrer Autonomie und Individuierung in eine offene Zukunft hinein befähigt. Dieser Bildungsprozess vollzieht sich sequenziell als fallspezifisch sich aufschichtende Ausformung des Zusammenspiels zweier Parameter (Oevermann 1990, S. 10, 1996a, S. 6f., 1996b, S. 9, 17). Parameter I umfasst das Gesamt an bedeutungserzeugenden Regeln, die einen Spielraum an Anschlussmöglichkeiten eröffnen. Parameter II umfasst das Gesamt an subjektiven Disposi-

tionen einer Lebenspraxis, die dafür verantwortlich sind, welche der eröffneten Anschlussmöglichkeiten tatsächlich „gewählt“ werden. „Auswahl“ ist dabei jedoch gerade nicht intentionalistisch verengt, sondern im Sinne einer objektiv sich vollziehenden Selektion zu verstehen (Oevermann u.a. 1979, S. 413; vgl. analog dazu das Konzept des Habitus bei Bourdieu 1993; Kramer 2011, S. 46ff.). Objektive Sinnstrukturen sind als Fallstrukturen also immer das Resultat eines Individuations- oder Bildungsprozesses (einer Fallgeschichte). Sie liegen zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt in einer spezifisch konkreten Ausprägung vor, reproduzieren oder transformieren sich und sind rekonstruierbar (Oevermann 1991).

Für die Frage der empirischen Bestimmung pädagogischer (Generations-) Ordnungen implizieren diese zentralen methodologischen Setzungen, dass wir von historisch hervorgebrachten und damit historisch und kulturell variierenden pädagogischen Ordnungen ausgehen, die durch eine jeweils eigene objektive Fallstrukturiertheit – eine materiale Rationalität – charakterisiert und damit prinzipiell analysierbar sind. Dabei bezieht sich die Analyse in der objektiven Hermeneutik immer zunächst auf die Totalität des Einzelfalles (z.B. die pädagogische [Generations-]Ordnung einer Schule, einer Klasse oder einer Familie) und versucht erst anschließend allgemeine Strukturmerkmale (z.B. die strukturelle Differenz pädagogischer Ordnungen in Schule und Familie) aus dieser Falltotalität herauszupräparieren (Oevermann 1981, S. 38). Wir sehen jedoch auch, dass diese methodologischen Setzungen vor allem formallogischen Charakter haben und nicht schon inhaltlich die Ausgestaltung des Falles vorwegnehmen. Im Gegenteil setzt die Objektive Hermeneutik methodologisch in der Annahme der objektiv und individuiert vorliegenden materialen Rationalität gerade die extensive Fallrekonstruktion im Konkreten voraus.

Die methodischen Operationen und einzelnen Schritte leiten sich entsprechend ganz wesentlich aus den bisher genannten Setzungen ab. Es geht im Kern um den Versuch, die objektive Fallstruktur rekonstruktiv herauszuarbeiten, indem Abkürzungen des Alltagsverstehens erschwert werden und der individuierte Prozess der Fallstruktureausprägung simulierend an Protokollen einer Lebenspraxis nachvollzogen wird (Oevermann 1996a, S. 8, 1996b, S. 17). Das Prinzip der Sequenzialität begegnet uns also hier erneut – nun auf der Ebene der methodischen Schrittfolgen –, indem das oben genannte Parameterspiel in einer Schritt-für-Schritt-Analyse simulierend nachvollzogen wird. Das zentrale Prinzip der Objektiven Hermeneutik ist demnach die *Sequenzanalyse*. Dazu ist es erforderlich, Protokolle als gültige Ausdrucksgestalten einer Lebenspraxis/eines Falles verfügbar zu haben (Oevermann 1986, S. 48, 1996b, S. 15). Als solche gültige Ausdrucksgestalt einer Lebenspraxis sind dem Protokoll quasi als Spuren die fallspezifischen Selektionen und Auswahlen eingeschrieben. Ihr hervorbringendes Prinzip im Sinne einer Fallstruktur kann dann rekonstruktiv darüber erschlossen werden, indem die sequenzielle Abfolge von Auswahlmöglichkeiten und tatsächlich realisierten Anschlüssen in der protokollierten Abfolge simulierend nachvollzogen wird.

Das wird methodisch vergleichsweise einfach erreicht. Liegt ein Protokoll als Ausdrucksgestalt einer Lebenspraxis vor (z.B. die Transkription einer Audioaufzeichnung aus dem Unterricht), dann ist zunächst eine Sequenzierung der jeweils analytisch interessierenden Passagen vorzunehmen. Diese Unterteilung und Gliederung in einzelne Sequenzen orientiert sich in der Regel an geschlossenen Sinneinheiten und bei protokollierten Interaktionsabfolgen an den jeweils

vorliegenden einzelnen Redebeiträgen bzw. „turns“. Das weitere methodische Vorgehen der Objektiven Hermeneutik ist dann auf diese Sequenzeinteilung bezogen. Dabei wird Sequenz für Sequenz ein bestimmtes Prozedere wiederholt, in der kumulativen Abfolge die Entwicklung von Hypothesen zur Fallstruktur sukzessive eingeschränkt und schlussendlich auf eine stimmige Strukturhypothese zugespitzt. Um die Abkürzungen des Alltagsverstehens zu minimieren gelten für dieses Prozedere der Strukturrekonstruktion die Postulate der *künstlichen Naivität*, der *extensiven Sinnauslegung* und der *argumentativen Begründungsexplikation*, die sich auf objektive und nicht subjektiv intentionale Hervorbringungsmodi der protokollierten Praxis beziehen muss (Oevermann 1986, S. 36, 1981, S. 9).

In einem *ersten Schritt* werden an der jeweils betrachteten Sequenzstelle zunächst möglichst breit die Bedeutungsvariationen aufgefächert. Dies gelingt über die *gedankenexperimentelle Konstruktion von stimmigen Kontexten und Fallgeschichten*, zu denen die betrachtete Sequenzstelle passförmig und angemessen wäre. Diese Variation von gültigen Kontexten und Geschichten kann dann in einem *zweiten Schritt* verdichtet und abstrahiert werden. Hier geht es darum, die auf der Ebene der objektiven Sinnstrukturen liegenden Implikationen der gedankenexperimentellen Angemessenheitskonstruktionen freizulegen. Welche objektiven Hervorbringungsstrukturen lassen sich über diese Geschichten bestimmen? Die abstrakter formulierten Thesen zu eventuell gültigen Fallstrukturen werden *Lesarten* genannt. Die gebildeten Lesarten stellen erste Thesen zur Fallstrukturiertheit dar, die jedoch gerade zu Beginn der Analyse zu meist noch mehrere unterschiedliche Möglichkeiten beinhalten. Im *dritten Schritt* wird dann – wiederum gedankenexperimentell und unter Zugrundelegung der Gültigkeit eigener Angemessenheitsurteile – der *Horizont möglicher sinnhafter Anschlüsse* unter Berücksichtigung der Lesarten ausbuchstabiert. Die potenzielle Richtigkeit einer Lesart vorausgesetzt, wird damit prognostisch formuliert, wie es eigentlich stimmig weitergehen müsste. Erst wenn auch dieser dritte Schritt an einer Sequenzstelle vollzogen ist, kann die nächstfolgende Sequenz in die Analyse einbezogen werden. In der sukzessiven Hinzunahme von weiteren Sequenzen lassen sich dann die gebildeten Lesarten (als hypothetische Annahmen über die jeweils zugrundeliegende Fallstruktur) in ihrer konkreten Geltung überprüfen, modifizieren und fortschreiben und in ihrer Anzahl zunehmend einschränken. Passt nämlich der in einer nächsten Sequenz faktisch protokollierte Anschluss nicht zu den Annahmen einer Lesart, dann gilt diese durch die protokollierte Lebenspraxis selbst als widerlegt. Dieser Ausschluss von Lesarten und hypothetischen Annahmen markiert eine Selektivität, die direkt der Selektivität des Falles entspricht (Oevermann u.a. 1979, S. 422). Zugleich ist der methodischen Operation damit eine permanente Falsifikation eingebaut, weil mit jeder hinzugenommenen Sequenz die kumulativ ausgebaute Fallrekonstruktion überprüft wird und scheitern kann (Oevermann 1981, S. 3, 1995, S. 52). Erst eine sich durch diese permanente Prüfung am Protokoll bewährende Strukturhypothese gilt als berechtigtes Ergebnis einer Fallanalyse bzw. -rekonstruktion (Oevermann 1981, S. 55, 1996a, S. 10). Und erst an diesem Punkt der Fallanalyse ist eine Konfrontation mit dem tatsächlichen Kontext sinnvoll und läuft nicht Gefahr, die Interpretationen durch externes, der Analyse selbst äußerliches Fallwissen subsumtionslogisch engzuführen.

In Bezug auf das Problem von Setzen und Finden sind also auf der Ebene der methodischen Operationen vor allem zwei Sachverhalte bedeutsam: der erste

betrifft die Vorgehensweise, bei der Bildung von Fallgeschichten und Lesarten auf die *Angemessenheitsurteile der Interpreten* zu bauen und diese zur Grundlage der Interpretation zu machen; der zweite betrifft die Ausblendung vorgängigen Kontext- bzw. Fallwissens in der Haltung der künstlichen Naivität und die Überprüfung der gedanklichen Konstruktionen am weiteren Verlauf eines Protokolls. Die damit notwendigerweise erfolgende Begrenzung von Deutungsmöglichkeiten hat der Objektiven Hermeneutik wiederholt den Vorwurf der Normativität eingebracht. Wo die dokumentarische Methode etwa die Standortgebundenheit der Interpreten als Erkenntnisproblem reflektiert und nach methodischer Kontrolle strebt (Bohnsack 2003), setzt die Objektive Hermeneutik ganz unverblümt auf die soziohistorisch und lebensweltlich redigierte Deutungskompetenz der Interpreten. Dass der Vorwurf der Normativität gegenüber der Objektiven Hermeneutik zudem zusätzlich durch die teilweise missverstandenen Strukturbestimmungen in Bezug auf diverse Gegenstandsbereiche (z.B. Familientheorie, Professionstheorie etc.) verstärkt wurde, kommt hier erschwerend hinzu. Allerdings muss verdeutlicht werden, dass die Geltung der intuitiven Angemessenheitsurteile – angelehnt an die Theoriearchitektur bei Noam Chomsky – hier im Sinne eines erkenntniskonstitutiven Zirkels immer nur insoweit angenommen wird, wie diese angesichts der eigenen Sozialisierungs- und Bildungsgeschichte der Interpreten durch die soziohistorische und lebensweltliche Zugehörigkeit unproblematisch in Rechnung gestellt werden können (Oevermann 1981, S. 10, Oevermann u.a. 1979, S. 389). Die Grenzen der Objektiven Hermeneutik liegen mithin genau da, wo diese Inanspruchnahme der Angemessenheitsurteile aufgrund einer soziohistorischen oder lebensweltlichen Differenz nicht mehr gelingt (Oevermann 2001b). Hinzu kommt, dass die intuitiven Angemessenheitsurteile in der Objektiven Hermeneutik gerade nicht im Zustand der Intuition verbleiben, sondern durch das Postulat der Begründungsexplikation diskursiv überprüft und kritisiert werden müssen. Noch entscheidender ist jedoch, dass letztlich das Protokoll und damit die Lebenspraxis selbst die härteste Prüfinstanz der Geltung dieser Angemessenheitsurteile darstellt, da „der zu interpretierende Text und seine objektive Bedeutung die letzte, nicht hintergehbare und unabhängige Schiedsinstanz bleibt, an der sich die Geltung jeder Interpretation letztlich zu bemessen hat“ (Oevermann 1981, S. 6).

Bilanziert man die vorangegangenen Ausführungen, dann wird deutlich, dass nicht nur mit Blick auf die heuristischen Gegenstandsbestimmungen, sondern auch durch die methodisch-methodologischen Vorwegnahmen Setzungen im empirischen Zugriff erfolgen, die das Finden (hier von pädagogischen Generationsordnungen) beeinflussen und präformieren. Es wäre allerdings zu einseitig, wollte man diese Einflüsse ausschließlich als Einschränkungen bestimmen. Wir haben gesehen, dass einige methodologisch begründete Annahmen zur sozialen Realität umgekehrt auch erst einen empirischen Zugriff sinnvoll und das Finden von inhaltlichen Bestimmungen möglich machen. Entscheidend ist dabei für die Einschätzung der Ausprägung des Setzens im Zugriff der Objektiven Hermeneutik, dass diese Setzungen gerade nicht die inhaltlich-konkrete Vorwegbestimmung eines Phänomens betreffen, sondern eher seine formaltheoretische Gestalt kanalisieren. Wir finden mit der Objektiven Hermeneutik eben keine Habitusformationen oder Praktiken, sondern latente Fallstrukturen, die in Differenz zu subjektiv intentional repräsentierbaren Sinnbezügen ausgeformt sind. Die inhaltlich fallkonkrete Ausformung dieser Struktur ist jedoch nicht schon am Anfang der Analyse gesetzt, sondern muss in einem zeitaufwendigen

und diskursiv-mühevollen Verfahren erst geborgen werden. Schließlich ist das schon erwähnte starke und der Objektiven Hermeneutik inhärente *Falsifikationsprinzip* zu nennen, das gerade inhaltliche Setzungen verhindert und das Finden der Strukturlogik eines Falles erst ermöglicht. Inwieweit diese (parteiische) Bilanzierung gerechtfertigt ist und die Setzungen auf der gegenstandsbezogenen und der methodisch-methodologischen Ebene dennoch Raum für das Finden lassen, soll im nächsten Abschnitt an einem Beispiel illustriert werden.

4. Vom empirischen Setzen und Finden: Eine exemplarische Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen im Kontext einer schulischen (pädagogischen?) Ordnung

Bei der folgenden Darstellung gehen wir zunächst kontextfrei vor.¹ Wir haben uns für eine etwas ausführlichere Darstellung entschieden, weil daran die Frage der Anwendbarkeit der Objektiven Hermeneutik für die Rekonstruktion pädagogischer Generationsbeziehungen illustriert werden soll. Der Fall stammt aus der Studie „Jugend und Raum“ (Hummrich 2011). Betrachten wir nun die erste Sequenz eines Protokolls, das als gültige Ausdrucksgestalt einer Lebenspraxis verstanden werden kann:

S1: is this town fantasy or reality

Im kontextfreien Entwurf von stimmigen Fallgeschichten kann festgehalten werden: Ein Sprecher stellt eine englische Frage zum Realitätsgehalt einer bestimmten Stadt. Mit dem Verweis auf die englische Sprache ist für die objektiv-hermeneutische Analyse hier bereits zu Beginn das oben genannte methodologische Problem der unterstellten Gültigkeit der intuitiven Angemessenheitsurteile der Interpreten zu reflektieren. Handelt es sich bei dem Protokoll um einen englischsprachigen Kulturkreis, kann diese Gültigkeit der Angemessenheitsurteile nur soweit gelten, wie sich diese auf eine Erfahrungsbasis der Kenntnis dieser Kulturkreise oder auf kulturübergreifende historisch bestimmte Erfahrungszusammenhänge beziehen. Weniger problematisch ist dieser Sachverhalt für den Fall, dass es sich um eine englische Sprachverwendung in einem vertrauten Kulturkreis handelt (z.B. eine unterrichtliche oder unterrichtsähnliche Fremdsprachlernsituation). Für diesen Fall wäre in der Fallstrukturanalyse zu berücksichtigen, dass es sich um eine grundlegend mit einer Absicht versehene Situation handelt (z.B. die Festigung oder Erweiterung einer Fremdsprachenkompetenz).

Eine naheliegende Interpretation (und erste Fallgeschichte) wäre nun z.B., den Satz als Frage nach dem eigenen Erleben zu interpretieren: „Wach ich oder träum ich?“ Jemand kommt beispielsweise zum ersten Mal nach New York, nachdem er sich das lange Zeit gewünscht hat. Eine Aussage im Sinne: „Kann das wahr sein, was ich gerade erlebe?“ würde in diesem Zusammenhang auf die Bedeutsamkeit hinweisen, die die wahrgenommene Stadt für den Sprecher hat. Dabei geht es jedoch weniger darum, in der Stadt zu sein – sonst müsste ja die

eigene Verortung thematisiert werden: also etwa „is being in this town fantasy or reality?“ oder „ist *this* fantasy or reality“ – wobei „this“ nicht nur die Stadt, sondern die eigene Verortung in der Stadt umfassen würde. Mit der Benennung der Stadt wird jedoch Distanz zwischen die eigene Person, die nicht Teil der Stadt ist, und die Stadt gebracht. Der Zweifel an der Realität bezieht sich nicht darauf, dass ein lang gehegter Wunsch endlich in Erfüllung gegangen ist, sondern auf die Frage, ob die erlebte Stadt auch wirklich vorhanden ist.

Die Frage nach dem Realitätsgehalt könnte sich aber in einer zweiten (hypothetisch konstruierten) Fallgeschichte auch auf die Wahrnehmung eines Gemäldes beziehen, das ein Kind einem Erwachsenen zeigt. Reagiert der Erwachsene auf das Bild mit der Frage, verbirgt sich dahinter zunächst der Wunsch nach einer Information, ob es sich um das Abbild einer realen Stadt handelt oder um den Ausdruck eines Phantasiegebildes. Hinter dieser Informationsfrage verbirgt sich jedoch eine latente Entwertung des kindlichen Gemäldes, sie lässt sich lesen als Spielart einer typischen Erwachsenenfrage bei der Bildbetrachtung: „Was soll das sein?“ Damit unterstellt sie, dass das Gemälde nicht Ausdruck einer sinnhaften Lebenspraxis ist. Ähnlich verhält es sich zum Beispiel, wenn zwei Personen vor dem Computer sitzen, von denen eine Person eine Stadtsimulation programmiert hat (Variante 2b). Auch hier erklärt sich die wahrgenommene Stadt nicht von selbst. Man erkennt nicht von vorne herein, ob es sich um Berlin, Göttingen oder aber um eine eigene (virtuelle) Schöpfung handelt.

Eine dritte mögliche Fallgeschichte wäre die, dass der Sprecher (S1) die Realitätsnähe eines anderen testet und die Frage somit den Stellenwert einer therapeutischen Intervention hätte: Er hält dem anderen beispielsweise ein Bild vor und fragt danach, ob das, was der andere Sprecher sieht, Phantasie oder Realität ist. Hier müsste man annehmen, dass es um weit mehr als um die Fähigkeit ginge, etwas Reales realitätsgetreu darzustellen. Vielmehr geht es um die Zurechnungsfähigkeit und damit die Teilhabemöglichkeit an Sozialität überhaupt. Dies wäre vor allem unter der Annahme vorstellbar, wenn S1 eine Art Expertenstatus inne hätte, der die Realitätsfähigkeit von einem Gegenüber feststellt.

Bezieht man nun die Problematisierung am Anfang der Interpretation ein, die sich in der Frage von Fremd-/Mehrsprachigkeit zuspitzen und danach fokussieren lässt, ob es sich um eine natürliche oder eine Vermittlungssituation handelt, so muss dies nun auf die hier extrapolierten Geschichten angewendet werden. In dem Fall, in dem die Sprache Englisch bleibt, sind die Varianten problemlos anschlussfähig. In dem Fall, dass es sich etwa um eine Situation der Fremdsprachigkeit (also z.B. den Englischunterricht handelt), würden die erste und die dritte Geschichte unwahrscheinlich werden. Die zweite Variante wäre aufrecht zu erhalten, wobei erklärungsbedürftig wäre, weshalb etwas, was ein anderer in den Interaktionszusammenhang einbringt (das Abbild einer Stadt), hier in einen Zweck-Mittel-Zusammenhang (i. e. die Vermittlung) eingebunden wird.

Betrachtet man die bisherigen hypothetischen Fallgeschichten vergleichend und versucht deren strukturelle Implikationen zu abstrahieren, können diese Fallgeschichten zu Lesarten verdichtet werden. In diesen Lesarten wird deutlich, dass S1 keinen unmittelbaren Bezug zu der hier thematisierten Stadt hat. Für den Kontext des Fremdsprachenlernens wäre dann als Lesart davon auszugehen, dass entweder die Fremdheit künstlich simuliert wird, um einen Impuls

zum Sprechen zu setzen. Oder aber es ginge tatsächlich um eine Differenz und Fremdheit in Bezug auf das Thema der Stadt, die dann zusätzlich zur Logik des Fremdsprachenlernens dazu käme.

Dem Herausarbeiten von Lesarten folgt dann als Arbeitsschritt die Ableitung sinnhaft möglicher Anschlüsse (vgl. Abschnitt 2.). Im Fall der ersten Variante (der Selbstbefragung) müsste eine Kommunikation der Unglaublichkeit des Erlebens folgen, in der der Sprecher begründet, warum er seinem Erleben nicht trauen kann, und die individuell herausgehobene Bedeutung zum Ausdruck bringt. In der zweiten Variante, in der ein Sprecher den anderen nach dem Realitätsgehalt eines Kunstwerkes fragt, wäre vorstellbar, dass das, was abgebildet sein soll, artikuliert ist („Das soll Wien sein.“) und damit der Entwertung stattgegeben wird. Dabei wäre besonders im Kontext einer Fremdsprachenvermittlung die Entwertung erklärungsbedürftig, da hier der Sachbezug (Englischlernen) verlassen und auf etwas anderes Bezug genommen wird, von dem sich S1 distanziert und zu dem ein zweiter Sprecher einen Bezug herstellen soll. In der dritten Variante, in der es grundsätzlich um das Anzweifeln der Realitätsfähigkeit geht, bleibt dem zweiten Sprecher kaum eine andere Wahl, als auf den Realitätsgehalt einer von ihm gezeigten Stadt zu verweisen und damit seine Zurechnungsfähigkeit unter Beweis zu stellen, will er nicht Gefahr laufen, dass seine lebenspraktische Autonomie angezweifelt wird. Erst nach Explikation dieser Anschlussüberlegungen können wir die nächste Sequenz in unsere Analyse einbeziehen.

S2: das ist cyber,

Ein zweiter Sprecher tritt nun in die Interaktion ein und verwendet die deutsche Sprache (unter Bezugnahme auf einen Anglizismus). Damit können wir alle Fallgeschichten und Kontextvariationen ausschließen, in denen es sich um einen muttersprachlich englischen Kontext handelt. Die zur ersten Sequenz gebildeten Fallgeschichten und Lesarten lassen sich nunmehr nur insofern fort-schreiben, als man davon ausgeht, dass die Interaktionsteilnehmer entweder verschiedene Sprachen sprechen (damit auch differente Herkunftskulturen repräsentieren) oder eine Situation des Fremdsprachenlernens vorliegt. Was ist also noch haltbar? Die Variante der Selbstbefragung kann ausgeschlossen (falsifiziert) werden, da weder das eigene Erleben noch die individuelle Bedeutsamkeit der „Stadt“ verdeutlicht werden und zudem ein Sprecherwechsel stattfindet. Für die zweite Variante gilt die oben eingeführte Einschränkung, dass die Haltung zum Kunstobjekt Gegenstand der Vermittlung wird und mit der Antwort „das ist cyber“ genau auf ein Erklärungsmodell verwiesen wird, das an die von S1 gestellte Frage anschließt. In diesem Fall wäre eine Fortsetzung mit einer Begründung zu erwarten, im Sinne von: „Das ist cyber, deshalb habe ich die Farben surreal gestaltet.“ Die Variante der Prüfung der Zurechnungsfähigkeit ist ebenfalls schwierig weiter zu führen, weil nun unterstellt werden kann, dass die Relation der angezweifelte Realitätsbezogenheit zusätzlich auf die Grundlage einer kulturellen Differenz gestellt wäre. Eventuell handelt es sich um einen ausländischen Therapeuten, der als Spezialist für Fragen der verschobenen Realitätswahrnehmung angefragt wird. Inwieweit dabei die kulturelle Differenz hinderlich ist, müsste weiter verfolgt werden.

Hinzu kommt außerdem, dass nicht nur eine andere Sprache gesprochen wird, sondern auch die dichotome Klassifikation („fantasy or reality“) mit dem Sprechakt zurückgewiesen wird. „Das ist Cyber“ thematisiert, dass es sich nicht

um eine greifbare, anfassbare Stadt handelt. Der Begriff Cyber leitet sich aus dem englischen „Cybernetics“ ab und heißt eigentlich „lenken“. Er wurde als „cybernetics“ zur Rückkopplungskontrolle entwickelt. Gleichzeitig ist der Begriff „Cyber“ auch als Präfix gebräuchlich: Cyberspace, Cyborg, Cyberkultur, Cyberpunk, Cybernaut usw. Bei den meisten dieser Begriffe geht es um futuristische Entwürfe und Orientierungen mit utopischem oder dystopischem Gehalt, die unter anderem von Jugendkulturen wie den Gothics und den Punks aufgegriffen wurden und hierin eigene Stilbildungen hervorbrachten.

Der Sprecher hebt also die dichotomisierende Frage des ersten Sprechers auf. Cyber besitzt in der Cyberwelt eine eigene Realität. Er schafft einen dritten Raum (Bhabha 1990) oder eine dritte Möglichkeit (Baumann 2005), ohne zwischen Phantasie oder Realität zu unterscheiden. Damit wird „Cyber“ als Kategorie eingeführt, die nicht in die Ordnung von Phantasie und Realität passt, denn die Cyberwelt wird üblicherweise auch als „virtuelle Realität“ bezeichnet, ein maßstabsgetreuer und zeitgetreuer Nachbau oder Alternativentwurf der „echten Welt“. Dabei wird in affirmativen Bezugnahmen auf „Cyber“ die Simulationsfähigkeit hervorgehoben, mit der Bedingungsgefüge nachgestellt oder erprobt werden können. Skeptische Bezugnahmen auf „Cyber“ kritisieren, dass es sich nicht um tatsächliche Realität, sondern nur um eine Scheinwelt handelt.

Zusammenfassend lässt sich bis zu diesem Punkt der Sequenzanalyse Folgendes festhalten: Es handelt sich hier um eine protokollierte Lebenspraxis, für die alternative oder gar konkurrierende Ordnungsentwürfe zusammenkommen. Mit diesen differenten symbolischen Ordnungen, die in der Interaktion durch jeweils einen der beiden Sprecher repräsentiert werden, stellt sich damit die Frage der wechselseitigen Geltung und der hegemonialen Unterwerfung. Diese Konkurrenz der symbolischen Ordnungen verstärkt sich noch in der Differenz der verwendeten Sprachen, die ihrerseits auf unterschiedliche kulturelle Verortungen verweisen. Wir stoßen demnach auf das Protokoll eines symbolischen Kampfes. Dabei kann dieser symbolische Kampf für die einzelnen Sprecher durchaus bedrohlich sein, wenn es z.B. um die Akzeptanz und Anerkennung (bzw. Missachtung und Abwertung) des jeweils anderen geht. Das wird in der Variante der Prüfung des Realitätsgehalts einer subjektiven Wahrnehmung, z.B. im Kontext einer Therapie, besonders anschaulich. Hier kann hegemoniale Unterwerfung z.B. bedeuten, dass lebenspraktische Autonomie abgesprochen und die Person „aus dem Verkehr gezogen“ wird. Für die Vermittlung von Englisch als Fremdsprache ist dagegen die Bedrohlichkeit weniger offensichtlich. Sie setzt voraus, dass zusätzlich zum Englischlernen auch die Ein- und Anpassung an die dichotome Ordnung Gegenstand der Vermittlung ist. Für diesen Fall würde der mit Cyber für S2 verknüpfte Gegenstand aus der Sicht der hegemonialen symbolischen Ordnung dann abgewertet, wenn dieser im Moment der Ein- und Anpassung nicht dem Realitätsbereich zugeordnet werden kann. Der Verweis auf ein anderes – alternierendes – Ordnungssystem muss dann als Selbstbehauptung und verweigerte An- bzw. Einpassung verstanden werden. Das *Moment der Subversion und des Widerstandes* ist dabei umso größer, je bewusster in diesem Zusammenhang auf die Verwendung der anderen (eigenen) Sprache zurückgegriffen wird und unterstellt werden kann, dass die Äußerung „das ist cyber“ ohne Probleme auch in der englischen Sprache hätte formuliert werden können („this is cyber“). Im Fall einer therapeutischen Prüfung der Zurechnungsfähigkeit würde das implizieren, dass man prinzipiell dialog- und anpassungsbereit ist. Im Fall einer unterrichtlichen oder unterrichtsähnlichen

Vermittlungssituation würde man so dem primären Vermittlungsaspekt nachkommen, auch wenn man den zweiten beigeordneten Aspekt der Ordnungseinpassung zurückweist. Für den weiteren Fortgang der protokollierten Interaktion (die Anschlussüberlegungen) ist deshalb zu erwarten, dass mit einer Reaktion von S1 der symbolische Kampf weitergeführt wird – gewissermaßen in die nächste Runde geht – und dabei im Fall der Prüfung der Zurechnungsfähigkeit vor allem auf die Dominanz der dichotomen Ordnung von Realität und Phantasie bezogen wird, während im Fall einer Vermittlung der Fremdsprache Englisch die Sprache im Vordergrund steht („answer in English please“), aber zusätzlich die Frage der differenten Ordnung mit betreffen kann. Besonders für diesen Fall, müsste S1 auf die doppelte Verweigerung und Zurückweisung reagieren, und die repräsentierte Ordnung verteidigen.

S2: fantasy und cyberpunk sollte man trennen, auch aliens sind was anderes

Entgegen der vorausgehenden Erwartung fährt der zweite Sprecher fort und verweist explizit auf ein allgemeines Regelwerk zur Unterscheidung von Fantasy, Cyberpunk und Aliens. Ihm geht es hier offenbar nicht um die Frage des Realitätsgehalts, sondern er bringt gegen die dichotome Ordnung ein alternatives Ordnungssystem zur Geltung, das nicht die Realitätswertigkeit von unterschiedlichen Weltbezügen bemisst, sondern mit Fantasy, Cyberpunk und Aliens Genres jugendkultureller Orientierungen benennt. Der hier ins Zentrum gestellte Cyberpunk, der auch zuvor mit der Kurzformel „Cyber“ angesprochen wurde, unterscheidet sich von den anderen Genres darin, dass es hier um die Auseinandersetzung mit einer *Dystopie* – einer negativen Utopie – geht, die der von Mythologie geprägten Fantasy-Welt entgegengesetzt ist und auch nichts mit der Vorstellung von außerirdischem Leben zu tun hat. Vielmehr geht es bei „Cyber“ um einen Kampf von Gut und Böse auf der Erde bzw. um die Auseinandersetzung zwischen den herrschenden großen Konzernen und den Punks, die aus dem Untergrund das herrschende System bekämpfen.

Die Vermeidung und zum Teil Umwertung (Phantasie als das Genre „Fantasy“) von Kategorien, die S1 vorgegeben hat, bedeutet eine Wiederholung dessen, was sich bereits im Verweis auf „cyber“ andeutet. S2 verweigert sich dem Ordnungsschema von S1 und untermauert gegen Hegemonialansprüche die Geltung eines widerstreitenden Ordnungssystems. Damit wird auch ein alternatives Wertesystem behauptet, dessen Geltung im Rahmen der durch S1 repräsentierten Ordnung fraglich oder gar negiert wäre. Die alternative symbolische Ordnung, die damit verbundenen Erfahrungsräume und Werte sind demnach im Rahmen der Hegemonie beanspruchenden symbolischen Ordnung von S1 subversiv und bedrohlich. Für die Anschlussüberlegungen ist deshalb zentral, dass eine explizite Zurück- und Zurechtweisung zu erwarten ist. Gerade wenn die in der Dichotomie („fantasy or reality“) repräsentierte symbolische Ordnung qua Mandat und Auftrag legitim durch S1 vertreten werden darf. Für den Fall der Variante einer Prüfung des Realitätssinns von S2 – die noch immer mitgeführt werden muss – wäre das durch das therapeutische Setting gegeben. Auch für den Fall einer Vermittlungssituation müsste der Sprecher S1 auf die Einpassung in das von ihm repräsentierte Werte- und Ordnungssystem bestehen, wenn dies legitimer Weise zu den parallel zur Fremdsprache Englisch zu vermittelten Gegenständen gehört. Ist das nicht der Fall, könnte der Punkt vernachlässigt werden. Es bliebe aber die Notwendigkeit bestehen, dass es hier primär um die Verwendung der englischen Sprache geht.

S1: *I'm confused about cyberpunk*

Statt auf die zuvor als stimmig entworfenen Anschlussüberlegungen stoßen wir auf eine Mischung zwischen Insistieren (in Bezug auf die verwendete englische Sprache) und Rückzug bzw. Abbruch in Bezug auf die Kritik und Zurückweisung der von S2 repräsentierten alternativen symbolischen Ordnung. Und anstatt auf die Gültigkeit der in der Dichotomie dokumentierten Ordnung zu bestehen, wechselt der Sprecher S1 in einen informellen und subjektiv-selbstbezüglichen Modus. S1 artikuliert, verwirrt zu sein. Darin dokumentiert sich Irritation und eine mögliche Störung des eigenen Ordnungssystems. Zugleich scheint jedoch der symbolische Kampf privatisiert, die Verbreitung des Ordnungs- und Wertesystems gar nicht Bestandteil eines offiziellen Vermittlungsauftrages. S1 bleibt mit dieser Aussage zwar auf dem Standpunkt, das alternative Ordnungssystem sehr skeptisch zu betrachten. Aber wir finden kein Beharren auf eine An- bzw. Einpassung dieser Welt- und Wertbezüge in die durch S1 repräsentierte Ordnung. Diese wird vielmehr als diffus-private Angelegenheit deutlich.

Nun können wir diese Überlegungen wieder auf unsere beiden Fallgeschichten und (bisher noch) gültigen Lesarten beziehen. Im Falle der therapeutischen Prüfung der Zurechnungsfähigkeit müsste auf die Gültigkeit der Dichotomie zwischen hypothetischer Welt bzw. Fiktion und realer Welt bestanden werden. Die fehlende Eindeutigkeit der Reaktion macht nun auch diese Variante unwahrscheinlich. Im Falle einer unterrichtlichen oder unterrichtsähnlichen Vermittlungssituation wäre diese Wendung des Geschehens denkbar, allerdings nur mit der Annahme gültig, dass die Diskussion über Realität oder Fiktion bereits außerhalb des legitimierten Vermittlungsauftrages gelegen hat. S1 würde sich darin als pädagogischer Akteur zeigen, der umfassend in die Weltbezüge und Wertsysteme der Schüler eingreift, hier aber bei S2 auf deutlichen Widerstand stößt und schließlich diese eher individuell-privaten pädagogischen (oder missionarischen) Ansprüche aufgibt.

Damit können wir nun folgende Strukturhypothese formulieren. Die beiden Sprecher sprechen nicht nur in der Ordnung der Welt unterschiedliche Sprachen, sondern bringen ihre Haltungen auch in jeweils unterschiedlichen Sprachen zum Ausdruck. Die Unterschiedlichkeit der Sprachen unterstreicht eher noch die Unterschiedlichkeit der standortgebundenen Haltungen. Auch wenn sie sich aufeinander beziehen können, verweigern sie doch die Einordnung des jeweils anderen in das ihnen eigene Symbolsystem. Neben dem symbolischen Kampf um die dominante Interpretation von Phantasie, Realität und Cyber äußert S1 massive Zweifel an der Realitätsfähigkeit von S2. Unter der Hand unterstellt er S2 Realitätsverlust aufgrund seiner Affirmation des Cyberpunk.

An dieser Stelle ist nun – wie im 2. Abschnitt ausgeführt – der tatsächliche Kontext einzuführen. Es handelt sich hier um eine Unterrichtsinteraktion im Fach Englisch. Die Schüler sind aufgefordert worden, Referate zu einem selbstgewählten Thema zu halten. So gibt es beispielsweise einen Vortrag zur Schädlichkeit von Ritalin, einen zu der verstorbenen Sängerin Eva Cassidy usw. Erik, der hier mit S2 anonymisiert wurde, in seinen Vorlieben und Orientierungen stark medial orientiert ist und sich selbst als Cyberpunk- und Manga-Fan bezeichnet, hält einen Vortrag zu jenem ersten Thema. Er ist dazu umständlich aufgestanden und hat einigen Aufwand betrieben, um seinen Vortrag zu inszenieren. So gestaltet er die Tafel mit Computerausdrucken zum Thema „Cyber“

und „Punk“ und führt beides in seiner Argumentation zusammen und zeigt als Beleg Ausschnitte aus dem Film Blade Runner. Dieser Film spielt meistens in einer verfallenen dunklen Stadt und Erik präsentiert nun eine Verfolgungsjagd im Regen. Diese Präsentation bildet den Abschluss des Referats und so schließt sich daran auch die eben geschilderte Diskussion an, die von der Lehrerin (S1) geleitet wird.

Vor diesem Hintergrund wird nun allerdings deutlich, dass Erik sich tatsächlich in eine Opposition begibt, in der es um einen symbolischen Kampf um Dominanz (sprachlich und inhaltlich) geht. Dabei kann das Alternativangebot eines „dritten Raumes“ nur Makulatur sein. Erik unterliegt als Schüler, der die Sprache der Lehrerin nicht spricht: Er verweigert die Leistung und benutzt ein alternatives Ordnungssystem, das die Zweifel der Lehrerin an seiner Realitätsfähigkeit nicht entkräften kann. So kann man mit einer *riskanten Strukturhypothese* schließen: Die Lehrerin fordert Erik auf, sein Wissen einem von ihr als dominant gesetzten Ordnungssystem unterzuordnen. Er soll auf Englisch kommunizieren und sich durch die Einordnung seines Referatsthemas an das binär konstituierte Kategoriensystem „Realität oder Phantasie“ an die Welt der Schule anpassen. Jedoch verweigert er diese Anpassungsleistung eines rational organisierten, sich auf eine material vorfindbare Wirklichkeit beziehenden Schülers. Diese Verweigerung geschieht nicht offen, sondern in der Schaffung eines alternativen Kategoriensystems, das versucht, sich der dichotomen Konstruktion der Lehrerin zu entziehen. Doch dies bedeutet, dass Erik als Fremder identifiziert wird. Damit könnte er sich im Simmel'schen Sinne zwar objektiviert gegenüber dem sozialen Gefüge des Klassenzimmers und der Schule verhalten. Die Fremdheit, die hier deutlich gemacht wird, bedeutet jedoch auch, dass die Zugehörigkeit von Erik in Zweifel gezogen wird. In dem Maße, wie Erik abhängig davon ist, ob er als zugehörig anerkannt wird, bedeutet damit seine Nicht-Unterordnung auch ein Unterliegen im Bewertungsschema des Englischunterrichts. Zu diesem Bewertungsschema kann hier riskant behauptet werden, dass es zunehmend lebensweltlich und nicht sachlich orientiert ist. Darauf verweist unter anderem die rein selbstbezügliche Artikulation von Konfusion. Nicht mehr die Leistung des Referates steht hier im Vordergrund, sondern die Fähigkeit, die Beziehung mit der Lehrerin so auszugestalten, dass sie die Leistung, die mit dem Referat erbracht wurde, würdigt.

Damit kann zusammenfassend festgehalten werden: Die Struktur der Lehrer-Schüler-Beziehung spannt sich auf zwischen widerstreitenden Ordnungsschemata: dem von Phantasie und Realität einerseits, der Ordnung jugendkultureller Genres andererseits. Die Einforderung der Verortung von Erik im Spannungsfeld von Phantasie und Realität bedeutet auf der latenten Sinnebene, dass die Realitätsfähigkeit des Schülers bezweifelt und auf die Probe gestellt wird. Unter der Hand wird nicht die Leistungsfähigkeit überprüft oder Wissen vermittelt – beides Kernbereiche einer idealtypischen Lehrer-Schüler-Beziehung –, sondern es geht um die Frage der Zurechnungsfähigkeit des Schülers auf der Ebene lebensweltlicher und weltanschaulicher Orientierungen. Der zur Disposition stehenden jugendkulturellen Orientierung hat Erik zwar Vorschub geleistet, indem er das Thema wählte; er passt sich jedoch formal der Unterrichtsgestaltung an, indem er ein Referat hält, wie es gefordert wurde. Erst in der Frage der Lehrerin kommt es zu einer Entgrenzung: Nicht die fachliche Orientierung steht bei ihr im Vordergrund, sondern der missionarisch überformte Lebensweltbezug.

5. Abschließende Reflexion zum Setzen und Finden aus der Perspektive der objektiv hermeneutischen Methodologie

Dieser Beitrag war dem Versuch gewidmet, der doppelten Problemstellung erziehungswissenschaftlicher Forschung zwischen theoretischer Voreingenommenheit und empirisch notwendiger Unvoreingenommenheit – gefasst in der Metapher vom „Setzen und Finden“ – näher zu kommen. Wir haben dies mit einer „doppelten Einführung“ exemplarisch diskutiert, indem wir einerseits die Ambivalenz gegenstandsbezogener Heuristiken einer pädagogischen Ordnung in (schulischen) Generationsbeziehungen herausgearbeitet sowie andererseits nach den impliziten, methodologischen Vorwegnahmen am Beispiel der Objektiven Hermeneutik gefragt haben. Nun gilt es abschließend zu bilanzieren, welche thematischen Bestimmungen methodologisch notwendig (und hinreichend) waren, damit die doppelte Problemstellung nicht zur doppelten Verhinderung von Erkenntnisprozessen wird. In einer ersten Reflexion muss also danach gefragt werden, ob wir mehr finden, als bereits theoretisch gesetzt und gefunden wurde. Danach ist zu reflektieren, welche Möglichkeiten und Grenzen in diesem Zusammenhang die Bearbeitung von empirischem Material mit der Objektiven Hermeneutik geboten hat.

1. Die thematische Verengung auf die Frage nach der pädagogischen Ordnung in Generationsbeziehungen wurde theoretisch mit einer Auseinandersetzung mit eher normativen und mit eher strukturalistischen Modellen von Generationsbeziehungen eingeleitet. Diese Auseinandersetzung erscheint uns gerade vor dem Hintergrund der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um das Normativitätsproblem notwendig. So gelingt es, über die Abgrenzung von normativen Modellen, ein Strukturmodell der Generationsbeziehungen herzuleiten, das durch zwei Achsen gekennzeichnet ist: die Differenz von Alt und Jung und die antinomische Strukturiertheit der Beziehungen. Hiermit haben wir eine hinreichende Grundlage der strukturellen Beschreibung von Generationsbeziehungen. Diese wurden schließlich idealtypisch nach Feldern pädagogischer Generationsbeziehungen ausdifferenziert: beispielhaft haben wir dies für das Feld der Familie und für das Feld der Schule gemacht.

Der uns vorliegende Fall stand jedoch „quer“ zu dem, was theoretisch „gesetzt und gefunden“ wurde. So wurde zwar festgestellt, dass der Jugendliche Erik relational in ein Verhältnis zur erwachsenen Lehrerin gesetzt wird, in dem Differenz zwischen beiden herrscht (vgl. Hummrich 2011). Diese Differenz vermittelt sich jedoch nicht – wie das idealtypisch zu Beginn bestimmt wurde – über Wissen, sondern die persönliche und lebensweltliche Orientierung der Lehrerin wird hier zum Ausgangspunkt der Bewertung. Anlass für die Prekarisierung des Schülers ist somit nicht die mangelnde Leistungsbereitschaft oder -fähigkeit, sondern die Passungsproblematik zur Ordnungsstruktur der Schule, die offen für derartige diffuse bzw. entgrenzende Aufladungen auf der Seite der Lehrerinnen und Lehrer ist.

Die Abweichung von einer Idealtypik in Bezug auf die Schule kann nun – das geschieht hier nur ganz knapp (ausführlich vgl. Helsper u.a. 2009; Hummrich 2011) – zur schulkulturellen Rahmung vermittelt werden. Hier tritt die

lebensweltliche Orientierung als dominant hervor und es zeigt sich, dass die Schule beansprucht, weit in die lebensweltlichen Belange der Schüler und ihrer Elternhäuser einzugreifen. Dies bedarf selbst unter den kulturellen Bedingungen der widersprüchlichen Organisation von Bildung – also der Annahme einer antinomischen Strukturiertheit schul-pädagogischen Handelns – einer besonderen Legitimation. Diese finden wir in den institutionellen Rahmungen der Schule, die sich im möglichen Spektrum von formal-bürokratisch-institutioneller und personal-lebensweltlicher Orientierung sehr stark in letzterer Perspektive verortet. Mit anderen Worten: Es handelt sich um eine Schule mit ausgewiesen reformpädagogischem und alternativ-kritischem Anspruch. Hier treffen wir auf eine Ermöglichungsstruktur von generationaler Ordnung, die nicht über die „Sache“ legitimiert wird, sondern über die persönlichen Orientierungen. Grenzt sich die Schule – und in diesem Beispiel auch die Lehrerin – nun mehr oder minder bewusst vom idealen Typus schulischen Handelns ab, so findet sich hier doch eine Typik, die der Reformpädagogik eingeschrieben zu sein scheint (dies zeigen etwa Helsper u.a. 2007 am Beispiel von Waldorfschulen). Wenn aber die gelingende Lehrer-Schüler-Beziehung erst die Grundlage für das Gelingen der Vermittlung ist – so lässt sich hier herausarbeiten und zuspitzen –, wird im Fall des Misslingens auch die Vermittlung preisgegeben. Dies können wir im Fall Erik nachvollziehen: Die Feststellung, dass keine Beziehung zwischen den Welten von Lehrerin und Schüler zustande kommt, obwohl die Lehrerin es sich wünscht, bedeutet, dass Erik als Lernender preisgegeben wird.

Die persönlichkeitsbedrohende Implikation dieses Falles zeigt sich dabei nicht darin, dass die Generationsdifferenz nicht zustande kommt. Im Gegenteil ist die Generationsdifferenz hier ja gerade das Medium, mit dem das Unterliegen von Erik „erzeugt“ wird. Die persönlichkeitsbedrohende Implikation liegt vielmehr in der personalen Ausrichtung des Handelns, das dazu genutzt wird, Fremdheit zu inszenieren, womit Bildungs- und Aneignungsprozesse verhindert werden. Selbstverständlich lassen sich an der gleichen Schule auch Muster finden, in denen die Lehrer-Schüler-Beziehung als Vermittlungsbeziehung gelingt. Jedoch muss konstatiert werden, dass Vermittlung vor allem dann gelingt, wenn die gemeinsame Orientierung auf die Sache erfolgt. So finden sich im Spektrum der hier vorgestellten Schule auch Beziehungen, in denen die Schüler die personal-lebensweltliche Orientierung begrenzen oder in der die sachliche Vermittlung in den Vordergrund gestellt wird. Wir finden aber auch den Fall, dass der Vermittlungsauftrag um den Preis der gelingenden Lehrer-Schüler-Beziehung in den Hintergrund tritt. Dies wäre ein Fall, der von der Strukturlogik dem hier vorgestellten Fall von Erik ähnlich ist, da auch hier keine gemeinsame Orientierung an der Sache im Vordergrund steht, sondern eine diffus strukturierte Beziehung, die man im Bereich der emotionalen Anerkennung verorten kann. Während jedoch in dem hier nicht näher vorgestellten Fall die diffuse Strukturierung auf einen Erhalt der Integration in die Klassengemeinschaft hinausläuft, findet über die personal-lebensweltliche Orientierung im Fall Erik Ausgrenzung statt, weil diese vor allem der Feststellung mangelnder Passung dient.

Schließen wir nun von der exemplarischen „Verengung“ durch die Bezugnahme auf die Generationsbeziehungen auf die allgemeinen Bedingungen des Setzens und Findens, so deutet sich gerade in der Feststellung einer Differenz zwischen dem, was theoretisch gesetzt und gefunden wurde, und dem,

was empirisch gesetzt und gefunden wurde, das Theoriepotenzial qualitativ-rekonstruktiver Forschung an. Denn das Ergebnis falsifiziert nun nicht prinzipiell die Strukturlogik schulisch generationaler Beziehungen, sondern weist vielmehr auf weitere Strukturlogiken, die schließlich auf der Grundlage der Kontrastierung mit weiteren Fällen generationaler Ordnungen in ein empirisch gesättigtes Modell überführt werden können (vgl. Helsper u.a. 2009). Hier erhält man selbstverständlich eine neuerliche „Setzung“, die als künftige Reflexionsfolie weiterer Forschungen dienen kann – etwa, indem die Bedeutung des Milieus für den schulischen Erfolg untersucht (vgl. Busse 2010) oder die sozialräumliche Ordnung pädagogischer Generationsbeziehungen herausgearbeitet wird (vgl. Hummrich 2011).

2. In Bezug auf die methodologisch-methodischen Vorannahmen zeigt die exemplarische Fallrekonstruktion, wie die auf dieser Ebene vorliegenden Setzungen insgesamt den Status formallogischer Bestimmungen haben, welche als Vehikel und Hilfsmittel dienen, die materiale Rationalität eines Falles überhaupt erst aufzuschließen, ohne diese vorab schon inhaltlich-konkret bestimmen zu können. Wir sehen also z.B., dass die Annahme der Sinnstrukturiertheit und der Sequenzialität gerade nicht fallspezifisch ist, sondern in Bezug auf den einzelnen zu analysierenden Fall in hohem Maße unspezifisch und undifferenziert. Schon deshalb kann darin keine Verhinderung des Findens durch Setzungen gesehen werden, weil dies als Gefahr voraussetzt, dass fallspezifische und -spezifizierende Vorannahmen gemacht werden. Im Grunde hat die Objektive Hermeneutik trotz der ihr unbestreitbar eingeschriebenen sozialtheoretischen Annahmen in der Gegenüberstellung von Subsumtion und Rekonstruktion immer schon auf ihr Potenzial der Fallerschließung hingewiesen.

Auch die Annahme der Gültigkeit eigener intuitiver Angemessenheitsurteile verhindert das Finden fallspezifischer Strukturlogiken nicht, sondern ermöglicht diese erst. Unabhängig vom Problem der eingeschränkten Gültigkeit dieser standortgebundenen Angemessenheitsurteile für den Fall, dass die Interpreten gegenüber der im Protokoll gültig zum Ausdruck gebrachten Lebenspraxis in einer historischen oder kulturellen Differenz stehen, werden die Angemessenheitsurteile methodenarchitektonisch gerade nicht direkt zur Fallbestimmung verwendet, sondern sie dienen ja (wiederum nur) als Hilfsmittel, um hypothetische Vergleichshorizonte aufzufächern, deren Geltung ja erst über ihre Passförmigkeit zum Protokoll und damit letztlich zur Lebenspraxis belegt werden kann. Die entscheidende methodische Operation, die dafür verantwortlich ist, dass ein Finden der fallspezifischen Strukturlogik ermöglicht wird, liegt in dem der Objektiven Hermeneutik eingebauten Prinzip des Wechsels von Abduktion und Verifizierung. Dieses Prinzip teilt die Objektive Hermeneutik im Übrigen mit anderen sequenziell-rekonstruktiv arbeitenden qualitativen Interpretationsmethoden. Besonders deutlich ist dieses Prinzip der Bewährung einer fallspezifischen Deutung, die sich auf latente und nicht sichtbare Fallcharakteristika bezieht, z.B. in der komparativen Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode der Interpretation (vgl. Nohl 2006, S. 50ff.). Als methodisches Prinzip müssen diese Rekonstruktionsverfahren durch die Fokussierung auf Generierungsmodi als nicht unmittelbar wahrnehmbare soziale Gebilde mit einer Kombination von kreativer Deutung und Bewährung dieser Deutung am weiteren Protokoll hantieren (ebenso Wernet 2006, S. 20f.). Diese Kombination aus abduktivem Schließen

und permanentem Verifizierung und Falsifikation der Deutungshypothesen garantiert letztlich, dass Fallspezifiken trotz multipler Setzungen gefunden werden können.

Insgesamt bilanzieren wir, dass die Arbeit an der „doppelten Problemstellung des Setzens und Findens“ durch die „doppelte Verengung“ (thematisch und methodisch) eine Möglichkeit darstellt, eine differenzierte Verhältnisbestimmung von Theorie, Empirie und anschließender Theoretisierung vorzunehmen. Dabei zeigt unseres Erachtens gerade die exemplarische Rekonstruktion, dass die Annahmen über die Verfasstheit der sozialen Wirklichkeit, etwa die Setzung objektiver Fallstrukturen, und das methodische Hantieren mit den Urteilen der Interpreten über die angemessene Stimmigkeit bzw. Wohlgeformtheit kontextspezifischer (sprachlicher) Handlungen die Rekonstruktion der Fallstruktur nicht behindern, solange sie nicht selbst als Vorwegnahmen des zu interpretierenden Falls auftreten, argumentativ expliziert und permanent am Protokoll selbst überprüft bzw. korrigiert werden. Dass dabei methodisch der Umweg über scheinbar fallfremde Kontexte gegangen wird (z.B. die Fallgeschichte der Selbstbefragung), ist dann unter dem Strich geradezu ökonomisch, weil der Ausschluss all dessen, was den Fall nicht kennzeichnet und ausmacht, die Konstruktion und Überprüfung fallspezifischer Hypothesen besonders unterstützt. Zugleich zeigen diese Konstruktionen immer auch, was der Fall unter bestimmten Bedingungen hätte sein können. Und darüber hinaus besteht in der Objektiven Hermeneutik ein zusätzliches Potenzial darin, weitere – den Einzelfall übergreifende – Strukturmomente durch die Fallrekonstruktion mit zu bergen.

Anmerkung

- 1 Mit Wernet (2000) wäre an dieser Stelle zunächst eine „Fallbestimmung“ vorzunehmen, mit der das konkrete Interesse am jeweiligen Protokoll sozialer Wirklichkeit deutlich gemacht wird. Wir verzichten dagegen in unserer Interpretationspraxis auf diese Fallbestimmung und radikalisierten dadurch den Anspruch der künstlichen Naivität. Im Kontrast der beiden Vorgehensweisen zeigt sich dann, dass wir in unserer Offenheit mit teilweise hohem Aufwand die Vielfalt verschieden möglicher Rahmungen des Protokolls gedanklich durchspielen müssen, damit aber besonders zu Beginn der Analyse eine große Öffnung der Interpretation realisieren können.

Literatur

- Baumann, Z. (2005): *Moderne und Ambivalenz*. Hamburg.
- Bhabha, H. K. (1990): *Nation and Narration*. London/New York.
- Böhnisch, L. (1998): Das Generationenproblem im Lichte der Biografisierung und der Relativierung der Lebensalter. In: Ecarius, J. (Hrsg.): *Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen und Generationsverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 67–80.
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen.
- Bourdieu, P. (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.
- Busse, S. (2010): *Bildungsorientierungen Jugendlicher in Familie und Schule. Die Bedeutung der Sekundarschule als Bildungsort*. Wiesbaden.
- Durkheim, E. (1984): *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.

- Hegel, G. (1968): Gymnasialrede am 2. September 1811. In: Hegel, G.: Studienausgabe. Band 1. Frankfurt a.M./Hamburg, S. 52–63.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Hummrich, M./Busse, S. (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden.
- Helsper, W./Ullrich, H./Stelmaszyk, B./Graßhoff, G./Höblich, D. (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion des Klassenlehrer-Schüler-Verhältnisses an Waldorfschulen. Wiesbaden.
- Hummrich, M. (2011): Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule. Wiesbaden.
- Kramer, R.-T. (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden.
- Lüscher, K./Liegle, L. (2003): Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft. Konstanz.
- Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahresschrift für Soziologie 7(2), S. 157–185 und 309–330.
- Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Oevermann, U. (1981): Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der Objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Manuskript. Frankfurt a.M. <http://141.2.38.226/www.gesellschaftswissenschaften.uni-frankfurt.de/uploads/391/8/Fallrekonstruktion-1981.pdf> [13.05.2012].
- Oevermann, U. (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Friedeburg, L. v./Habermas, J. (Hrsg.): Adorno-Konferenz. Frankfurt a.M., S. 234–289.
- Oevermann, U. (1986): Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik“. In: Aufenanger, S./Lenssen, A. (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München, S. 19–83.
- Oevermann, U. (1990): Klinische Soziologie. Konzeptualisierung, Begründung, Berufspraxis und Ausbildung. Manuskript. Frankfurt a.M. <http://userpage.fu-berlin.de/vogd/KlinischeSoziologie.pdf> [13.05.2012].
- Oevermann, U. (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Doohm, S. (Hrsg.): Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart. Frankfurt a.M., S. 267–336.
- Oevermann, U. (1995): Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und sozialer Zeit. In: Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche. Frankfurt a.M., S. 27–101.
- Oevermann, U. (1996a): Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Manuskript. Frankfurt a.M., S. 1–37.
- Oevermann, U. (1996b): Strukturelle Soziologie und Rekonstruktionsmethodologie. Vortragsmanuskript. Frankfurt a.M. <http://www.agoh.de/cms/de/downloads/uebersicht/func-startdown/55/> [13.05.2012].
- Oevermann, U. (2001a): Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen, S. 78–128.
- Oevermann, U. (2001b): Das Verstehen des Fremden als Scheideweg hermeneutischer Methoden in den Erfahrungswissenschaften. In: ZBBS 2(1), S. 67–92.
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, S. 352–433.
- Parsons, T. (1981): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a.M.

-
- Reichenbach, R. (2011): Erziehung. In: Helsper, W./Kade, J./Lüders, C./Radtke, F.-O./Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 20–27.
- Schleiermacher, F. E. D. (1959): Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn.
- Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen.
- Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen.
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: Eine Einführung. Stuttgart.
- Wimmer, M. (1998): Fremdheit zwischen den Generationen. Generative Differenz, Generationsdifferenz, Kulturdifferenz. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 81–114.